

Az oktatási rendszer átalakulásának hatása a lemorzsolódásra

The Impact of the Transformation of the Education System on Early School Leaving

Frankné Mészáros Boglárka Fanni

*Pécsi Tudományegyetem OTNDI,
Csillagfürt EGYMI Tornanádaskai Tagintézménye
ORCID: 0000-0002-3290-9548*

Absztrakt

Napjainkban köztudott, hogy a közoktatási rendszerben végbemenő változások befolyásolják az iskolai képzésben részt vevő tanulók számát, végzettségét, ezáltal társadalmi beilleszkedését és munkavállalását, ezek a tényezők pedig összefüggést mutatnak az iskolai lemorzsolódással (Fehérvári, 2008; Kertesi & Kézdi, 2010; Liskó, 2003) és a korai iskolaelhagyással (Mártonfi, 2014). Az oktatási rendszer és a rendszerben bekövetkező változások minden európai uniós tagállamban nagy hatással vannak a korai iskolaelhagyási ráta változására (Fehérvári, Paksi & Széll, 2021). Az Európai Unió tagállamai – köztük Magyarország – számára is nagy kihívást jelent a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése (Imre, Révész & Pajtókné, 2018; Európa, 2020). Tanulmányomban a hazai közoktatási rendszerben bekövetkezett változások és az iskolai lemorzsolódás közötti összefüggéseket kívánom bemutatni.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, iskolaelhagyás, közoktatás

Abstract

Based on the experience of recent years it is well known, that changes in the public education system have an impact on the number of students in school, their educational attainment, and thus their social integration and employment, and these factors are associated with early school leaving (Fehérvári, 2008; Kertesi & Kézdi, 2010; Liskó, 2003; Mártonfi, 2014). The education system and the changes in the system in all EU Member States have a major impact on the early school leaving rate (Fehérvári, Paksi & Széll, 2021). Reducing early school leaving without the proper education is a major challenge for EU Member States, including Hungary (Imre, Révész & Pajtókné, 2018; Európa, 2020). In my study, I want to show the links between changes in the domestic public education system and early school leaving.

Keywords: early school leaving, public education

1. A közoktatási rendszer átalakulása

A közoktatás rendszere Magyarországon jelentős átalakulásokon ment keresztül a 20. század második felében, amelyek a társadalmi egyenlőség biztosítását célozták. Az egyenlő esélyeket kínáló közoktatási modell kialakítása, amely a legtöbb európai országban a második világháborút követően valósult meg, Magyarországon is fokozatosan kezdett kibontakozni (Kovai & Neumann, 2015). A közoktatás átalakulásának első szakasza a szelektív képzés időszakát ölelte fel, amelynek egyik alapvető célja a népiskolai oktatás tömeges elérhetősége és az analfabetizmus felszámolása volt. Ebben az időszakban a tankötelezettség 11-13 éves korig terjedt, és a tanulók többsége az alapfokú oktatás befejezését követően munkába állt (Kozma, 2006).

Ezt a szakaszt követte a demokratizálódás szakasza (1945 után). A közoktatás új irányvonalának alapjait a második világháború utáni reformok fektették le. 1945 augusztusában bevezették a nyolcosztályos általános iskolát, valamint a tankötelezettség kiterjesztését 14 éves korig, ami az alsó középfokú oktatás tömegessé válását eredményezte (Ferge, 2017). Az új oktatási modell célja az volt, hogy a korábbi szegregált közoktatási rendszert átalakítsák egy olyan rendszerré, amely az alsó és felső szintek közötti átjárhatóságot biztosítja, lehetőséget biztosítva mindenki számára a társadalmi mobilitásra és az oktatási szinteken való előrejutásra (Kovai & Neumann, 2015). Ebben az időszakban megkezdődött az állami iskolarendszer kialakítása is (Ferge, 2017). Hazánkban 1961-től 17 évre tolták ki a tankötelezettség időszakát, emiatt egyre többen maradtak az oktatási rendszerben, ennek következtében pedig az 1970-es évek második felétől tömegessé vált a középfokú továbbtanulás (Kozma, 2006).

Ezt az időszakot követte 1989-től az általános képzés szakasza. Ebben az időszakban a különböző nemzetközi kihívások (globalizáció, tömegesedés, migráció) kezelése az általános képzés előtérbe kerülését követelte meg. Az alapfokú oktatás dominánssá válásával a közoktatás társadalmi funkciója megváltozott (Kozma, 2012). Megkezdődött az oktatás módszertani liberalizációja (Ferge, 2017). A hangsúly a készségek és jártasságok kialakítására tevődött át, azaz kompetenciaközpontú lett (Kozma, 2012).

Megváltozott a közoktatáspolitikai, ez a politikai változás magába foglalta a közoktatás rendszerének más alapokra helyezését is (decentralizálás, szabványosítás, minőségbiztosítás, hatékonyság). Az oktatási intézmények fenntartása a helyi önkormányzatok irányítása alá került (Kozma, 2012). Az iskolák fenntartását az önkormányzatok anyagi helyzete határozta meg. A gazdasági érdekek miatt a kistelepülések iskoláit összevonták, a nagy létszámú összevont osztályokban az idegen falusi tanulók osztályközösséggé kovácsolása nagyon nagy kihívások elé állították a pedagógusokat. Ezen túl pedig a módszertan színesedésével tovább nőtt az oktatási rendszer szelektivitása, ami növelte a különbségeket a tanulók iskolához való hozzáféréseinek tekintetében is (Mészáros, 2013). A hátrányos helyzetű gyermekek általában olyan iskolákban tanultak, ahol az iskola társadalmi összetétele rosszabb volt, valamint ahová

több olyan gyermek járt, akiknek magatartási és tanulási problémái voltak (Hegedűs, 2020, 2024). Ezek a tényezők nehezítették, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek jobb eredményeket érjenek el (Hegedűs, 2019). 1996–97-től az állam az oktatás rendszerét felmenő rendszerben a *Nemzeti Alaptanterv* bevezetésével szabályozta, tehát nemcsak a finanszírozásban volt része, hanem egyre kizárólagosabban próbálta befolyásolni a közoktatásban végbemenő folyamatokat is (Kozma, 2012).

2. Az iskolai lemorzsolódás alakulása 2010-ig

Az Európai Unióhoz való 2004-es csatlakozás jelentős hatással volt a magyar oktatáspolitikára, mind szabályozási, mind gyakorlati szinten. A csatlakozás következtében Magyarország oktatási rendszere fokozatosan igazodott az EU közös célkitűzéseire. Ezek nyomán hangsúlyosabbá vált az egész életen át tartó tanulás, az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése, a kompetenciaalapú oktatás elterjesztése, valamint az iskolai lemorzsolódás visszaszorítása. Az Európai Szociális Alapból és más támogatási programokból megvalósuló projektek többek között hozzájárultak az infrastruktúra fejlesztéséhez, a pedagógus-továbbképzésekhez, illetve a hátrányos helyzetű tanulók esélyeinek javításához (Halász, 2006). A rendszerváltástól kezdve 2009-ig a képzési idő növekedése, valamint a 18 éves korig tartó tankötelezettség hatására egyre többen és egyre hosszabb ideig vettek részt a középfokú oktatásban. Ezen arány növekedése pedig szorosan összefügg a lemorzsolódás növekedésével (Hörich & Bácskai, 2018). Az oktatási rendszer nem tudott megfelelően alkalmazkodnia a tanköteles korosztály változásához, ez pedig további negatív hatással volt az iskolai lemorzsolódásra (Hörich & Bácskai, 2018).

A 2006–2010 közötti időszakban határozott javulás volt megfigyelhető, amely a hátrányos helyzetű, gyengén teljesítő diákok tanulmányainak segítségét célzó programoknak (Útravaló program alprogramjai, Arany János Programok, „Utolsó padból” program, az Integrált Pedagógia Rendszer (IPR) létrehozása, tanodák támogatása) az eredménye (Mártonfi, 2014).

3. Az iskolai lemorzsolódás alakulása 2010-től

A 2010-es évtől a korai iskolaelhagyók arányának növekedése volt megfigyelhető, amit az előző időszak komplex szakpolitikai és fejlesztési tevékenységei – vagy azok leállítása és hiánya – okoztak (Mártonfi, 2014).

A 2010-ben bekövetkezett oktatáspolitikai irányváltás során államosították az iskolarendszert, ezzel együtt járt az iskolai autonómia korlátozása, bevezették a pedagóguséletpálya-modellt, központosították a tankönyvkiadást, valamint bevezették az egész napos oktatást és a mindennapi testnevelést (Polónyi, 2023). 2011-ben a korábbi közoktatási törvény helyébe lépett az új köznevelési törvény, amely jelentősen meg-

változtatta hazánkban az oktatásszervezést (Lőrincz & Antal-Fekete, 2022). Az új köznevelési törvény egyik legjelentősebb rendelkezése az volt, hogy 18 éves korról 16 éves korra szállította le a tankötelezettséget. Ezeknek a rendelkezéseknek az eredményeként a 15–19 évesek kb. 0,1%-a került ki az iskolarendszerből (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Az empirikus adatok alapján azonban a középfokú végzettség megszerzésének aránya nem mutat jelentős visszaesést, mivel a rendszerből korábban kilépő tanulók jellemzően azok közül kerültek ki, akik a reformot megelőzően is lemorzsolódtak volna a tankötelezettségi korhatár elérése után. Mindez arra utal, hogy a tankötelezettségi korhatár önmagában nem alkalmas a korai iskolaelhagyás érdemi mérséklésére; ennek hatékony kezelése komplex, több dimenzióra kiterjedő oktatáspolitikai beavatkozásokat igényel (Hermann, 2019).

Az iskolák elvesztették gazdasági, szervezeti és szakmai önállóságuk nagy részét, amikor 2013-ban központosították az oktatási intézmények fenntartását és irányítását, aminek keretében *Nemzeti Alaptanterv* és kerettantervek születtek (2001, 2012 és 2020). Ezek a részletesen előíró jellegű tartalmi szabályzások a helyi innovációk, továbbá a személyre szóló fejlesztés és differenciálás gátjává váltak (Nahalka, 2021). Ebben az időszakban azonban néhány pozitív irányú változást is láthattunk, mert az Útravaló program folytatódott, az egész napos iskola is próbálta növelni az iskolarendszer megtartó erejét, valamint bevezették a korai óvodáztatást (Mártonfi, 2014). Az Arany János Programok szintén támogatják a hátrányos helyzetű tanulók magasabb végzettséghez jutását és a családi hátrányok csökkentését (Szűcs et al., 2016).

2014-től az iskolarendszeren belül is nyomon követhetővé váltak a tanulói továbbhaladással kapcsolatos folyamatindikátorok (Fehérvári, 2015). Még ebben az évben megkezdődtek az intézkedések a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében. 2016-ban Magyarországon létrehoztak egy jelzőrendszert, amely a rizikófaktorokat figyelembe véve kiszűri a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat, ez „A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer” (Golwacz, 2020).

A statisztikai adatok alapján elmondható, hogy képzéstípus szerint nagy eltérések figyelhetők meg: a szakközépiskolákban a legmagasabb a lemorzsolódással veszélyeztetettek aránya, a gimnáziumokban pedig a legalacsonyabb. Az iskolafenntartás alapján is különbség látható, a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulóknak alacsonyabb az aránya az alapítványi, a magán és az egyházi iskolákban, míg az állami fenntartásokban magasabb az arányuk (Fehérvári et al., 2021). Ennek oka lehet az, hogy az egyházi intézmények sokkal jobban szelektálnak családi háttér alapján, így jobb az iskola társadalmi összetétele (Hegedűs, 2019). Hazánkban a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók arányában jelentős területi különbség is van, Észak-Magyarországon a legmagasabb a számuk, Közép-Magyarországon pedig a legalacsonyabb (Fehérvári et al., 2021), ezek a területi különbségek pedig magyarázhatóak az országon belüli társadalmi és gazdasági különbségekkel (Hegedűs & Sebestyén, 2019).

A 2019-ben bekövetkező koronavírus-járvány és a következtében kialakult oktatási helyzet negatív hatást gyakorolt a korai iskolaelhagyásra, a lemorzsoló-

dás arányának változására (Nahalka, 2021). Polónyi (2023) rávilágít, hogy hazánkban az iskolák elszigetelődtek a centralizált, dekoncentrált oktatásirányítási rendszer miatt. Ezen központi irányítás eredményeként nem tudtak megfelelően reagálni a helyi sajátos igényekre, nem voltak felkészülve az informatikával támogatott oktatásra. Ezzel kapcsolatban előtérbe kerül az esélyegyenlőség kérdése is: a COVID-19 miatt bevezetett távolléti oktatásba hogyan, és hány tanulónak sikerült bekapcsolódnia – Hermann (2020) tanulmányában megállapította, hogy az 5–8. évfolyamos tanulók körében minden ötödik diák akadályoztatva volt az online oktatáshoz való hozzáférésben. A különböző becslések (Czirfusz et al. 2020; Osváth-Papp, 2020) szerint a közoktatásban részt vevő diákok 15–20%-ának nem sikerült megfelelően bekapcsolódnia a képzés ezen formájába, ami miatt várhatóan tovább erősödik majd a különbség a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű tanulók eredményei között (Nahalka, 2021).

4. Záró gondolatok

A tanulmány a közoktatáspolitikai változások tükrében mutatja be az iskolai lemorzsolódás alakulását a szelektív képzési szakasztól napjainkig. Röviden tárgyalja a közoktatási rendszer átalakulását, majd a változásokkal összefüggésben a lemorzsolódási ráta változását is. Az iskolai lemorzsolódás számos területen (társadalmi, gazdasági, egészségügyi stb.) beláthatatlan következményeket eredményez, amely a jelen és a jövő generációira egyaránt negatív hatással van, csökkentése csak komplex oktatáspolitikai, társadalmi és gazdasági beavatkozással, szoros együttműködéssel valósulhat meg eredményesen.

Irodalomjegyzék

- Bernát A. (2014). Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In T. Kolosi & I. Gy. Tóth (szerk.), *Társadalmi Riport*, 2014 (pp. 246–264.). TÁRKI.
- Czirfusz D., Misley H. & Horváth L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. <https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Európai Bizottság (2020). *Európa 2020*. https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Fehérvári A. (szerk.). (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 31–47.
- Fehérvári A. & Szemerszki M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645–658. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.1>

- Fehérvári A., Paksi B. & Széll K. (szerk.). (2021). Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Ferge Zs. (2017). Magyar társadalom- és szociálpolitika 1990–2015. (pp. 188–214.). Osiris.
- Golwacz M. (2020). Aki lemarad, az kimarad; Mit tesz a kormányzat a korai iskolaelhagyás ellen? Új Köznevelés, 76(9–10), 20–26.
- Halász G. (2006). Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*, 1., 3–25.
- Hegedűs J. (2014). Gyermekvédelem az iskolában. In A. Rácz (szerk.), Jó szülő-e az állam? [Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok 4] (pp. 327–343.). Rubeus Egyesület.
- Hegedűs R. (2019). A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése. *Neveléstudomány*, 7(1), 60–73. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.5>
- Hegedűs R. (2020). Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba? Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hegedűs R. (2024). Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény. Belvedere Meridionale Kiadó.
- Hegedűs R. & Sebestyén K. (2019). Eine Fallstudie über die regionalen Unterschiede der ungarischen Schülerleistungen. *Glottodidactica* 46(2), 55–74. <https://doi.org/10.14746/gl.2019.46.2.04>
- Hermann Z. (2019). A tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In K. Fazekas et al. (szerk.): Munkaerőpiaci tükör 2018 (pp. 69–75.). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Hermann Z. (2020). Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás? KRTK KTI.
- Hörich B. & Bácskai K. (2018). Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 133–156. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.133>
- Imre A., Révész L. & Pajtókné Tari I. (2018). Megalapozó tanulmány a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez 1. kötet. Líceum Kiadó.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In T. Kolosi & I. Gy. Tóth (szerk.), Társadalmi Riport 2010 (pp. 371–407.). TÁRKI.
- Kovai M. & Neumann E. (2015). Hová lett az egyenlősítő közoktatás? A komprehenzív iskolareform sorsa Angliában és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig. *Educatio*, 24(4), 65–78.
- Kozma T. (2006). Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Új Mandátum.
- Kozma T. (2012). Oktatáspolitikai. [k.n.].
- Liskó I. (2003). Kudarcok a középfokú iskolákban. Oktatókutató Intézet.
- Lőrincz B. & Antal-Fekete E. (2022). Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In T. Kolosi, I. Szelényi & I. Gy. Tóth (szerk.), Társadalmi Riport 2022 (pp. 207–223.). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.11>
- Lyche, C. S. (2010). Taking on the Completion Challenge. A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working papers, 53. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>

- Mártonfi Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*, 23(1), 36–49.
- Mészáros Gy. (2013). A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, 83, 77–91.
- Nahalka I. (2021). Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, 30(1), 22–35. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.2>
- Osváth A. & Papp Z. A. (2020). Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. *Szellem és Tudomány*, 2, 179–204.
- Polónyi I. (2021). Pandémiás oktatás. *Educatio*, 30(1), 3–21. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.1>
- Polónyi I. (2022). A nagy lejtő. A fejlett és fejletlen kistérségek tanulói teljesítménykülönbségeinek növekedése. *Tér és Társadalom*, 36(2), 123–140. <https://doi.org/10.17649/TET.36.2.3406>
- Polónyi I. (2023). Hol tart a hazai közoktatás? *Közgazdasági Szemle*, 52(7–8), 872–897. <https://doi.org/10.18414/ks.2023.7-8.872>
- Szűcs T., Kovács K. & Hegedűs R. (2016). „Megsimogatjuk és megöleljük és biztatjuk” – Felzárkóztatás és annak mérhetősége az Arany János Kollégiumi Program egy terepén. *Kapocs*, 15(69), 15–25.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>